

Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa.

Un estudio de caso

Analysis of the Development of Core Competencies in the Physical Education Curriculum in Lower Secondary Education in La Marina Baixa: A case study

JULIO BARRACHINA PERIS

IES Mediterrània (Benidorm, Alicante - España)

JOSEFA EUGENIA BLASCO MIRA

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

Facultad de Educación

Universidad de Alicante (España)

Correspondencia con autor

Julio Barrachina Peris

julio_barrachina@yahoo.es

Resumen

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) las competencias básicas cobran un especial protagonismo en la enseñanza. Existe poco conocimiento sobre su desarrollo práctico en el currículum de la educación física en secundaria. El presente artículo resume una investigación realizada en el curso 2010 en los IES de la comarca de La Marina Baixa (Alicante). Enmarcada en la metodología cualitativa, se presenta un estudio de caso sobre una muestra de 28 profesores, con el objetivo de averiguar qué percepción tienen de éstas, qué estrategias emplean para integrarlas en la programación y cuáles son los principales obstáculos con que se encuentran para materializarlas en la práctica. Los datos se analizaron con el programa *Aquad 6* y los resultados evidencian que el enfoque por competencias aún está consolidándose entre el profesorado. Las principales estrategias empleadas para su desarrollo se relacionan con la toma de decisiones en el diseño curricular, seguidas por la promoción de la participación y motivación del alumnado. En cuanto a los obstáculos, destacan la escasez y precariedad de los recursos disponibles, la falta de información y formación recibida por el profesorado, así como la escasa implicación de profesores, padres y alumnos.

Palabras clave: investigación cualitativa, estudio de caso, competencias básicas, educación física en la ESO y programación

Abstract

Analysis of the Development of Core Competencies in the Physical Education Curriculum in Lower Secondary Education in La Marina Baixa: A case study

With the adoption of the Education Act (LOE, 2006) core competencies have achieved special prominence in teaching. Little is known about its practical development in the physical education curriculum in secondary schools. This paper summarises research conducted during 2010 in high schools in the region of La Marina Baixa (Alicante). Using a qualitative methodology, we present a case study on a sample of 28 teachers in order to find out what their perception of core competencies is, what strategies they employ to build them into programmes and what the main obstacles to putting them into practice are. Data were analysed using *Aquad 6* software and the results show that the competencies-based approach is still being consolidated among teachers. The main strategies used to develop it concern decision-making in curriculum design followed by the promotion of student participation and motivation. As for obstacles, particularly significant are the scarcity and precariousness of available resources, the lack of information and training received by teachers and the limited involvement of teachers, parents and students.

Keywords: qualitative research, case study, core competencies, physical education in lower secondary education and programming

Introducción

La emergencia del enfoque por competencias puede propiciar un cambio curricular que responda a las exigencias que la sociedad actual plantea. Este proceso de reconversión en España arrancó con la aprobación de la LOE (2006) y la incorporación de las siguientes competencias básicas al currículo: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Introducir las competencias básicas en el currículum supone reorganizar los escenarios de enseñanza y aprendizaje, para dirigirlos hacia contextos funcionales y con una clara orientación práctica (Barrachina, 2009). Por tanto, éstas deben poseer altas dosis de adaptabilidad, flexibilidad y transferencia a un buen número de situaciones y contextos de muy diversa índole, y por ello, se las denomina clave (Marco, 2008; Rychen & Salganik, 2001, 2003).

Hoy en día las competencias siguen siendo unas grandes desconocidas para la mayoría de los profesores y la ambigüedad con que se plantean en el currículum ha dado lugar a distintas interpretaciones, generando controversia en su desarrollo práctico, porque no se definen ni los métodos, ni los medios, así como tampoco sus posibles relaciones con el resto de componentes didácticos.

En las revisiones realizadas en los últimos tres años no hemos encontrado estudios que pongan de manifiesto específicamente cuál es el grado de desarrollo de las mismas en la programación de la educación física (EF). Como el desarrollo efectivo de la LOE está comenzando, hemos realizado un estudio que refleje el estado de la cuestión al respecto.

Los resultados obtenidos nos proporcionan conocimiento, tanto del proceso de normalización iniciado por la administración educativa, como del cambio de racionalidad que subyace de su aplicación en la práctica.

Metodología

La investigación se enmarca en la metodología cualitativa, puesto que responde a una naturaleza comprensiva e interpretativa, proporcionándonos un conocimiento contextual que atiene a situaciones particulares (Guba & Lincoln, 2005).

El diseño adoptado, en base a la naturaleza de sus objetivos y como consecuencia de la escasa producción

de estudios realizados, puede catalogarse como descriptivo y exploratorio (Cardona, 2002; Lomelín, 2008).

Se ha elegido el estudio de casos, puesto que éste supone un examen detallado, comprensivo y en profundidad del caso objeto de estudio (Sandín, 2003) y puede ser aplicado para el estudio de realidades educativas únicas, como lo es la implantación de un programa educativo (Pérez Serrano, 2004), que en este caso, se concreta en la aplicación del enfoque por competencias en EF.

Además, su naturaleza descriptiva y heurística, lo convierte en la vía más adecuada para abordar el estudio de un fenómeno tan específico como el que nos hemos planteado, porque puede iluminar su comprensión, descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o bien, confirmar lo que ya se sabe (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004).

Aunque para Stake (1998, cit. Sabariego, Massot, & Dorio, 2004) resulta complejo estructurar una secuencia determinada en su desarrollo, nosotros hemos optado, por su carácter didáctico, por seguir la propuesta de Montero y León (2002 cit. Dorio et al. 2004), donde establecen cinco pasos: selección y definición del caso, elaboración de un listado de preguntas, localización de las fuentes de datos, análisis e interpretación y elaboración del informe.

Cuestiones de investigación

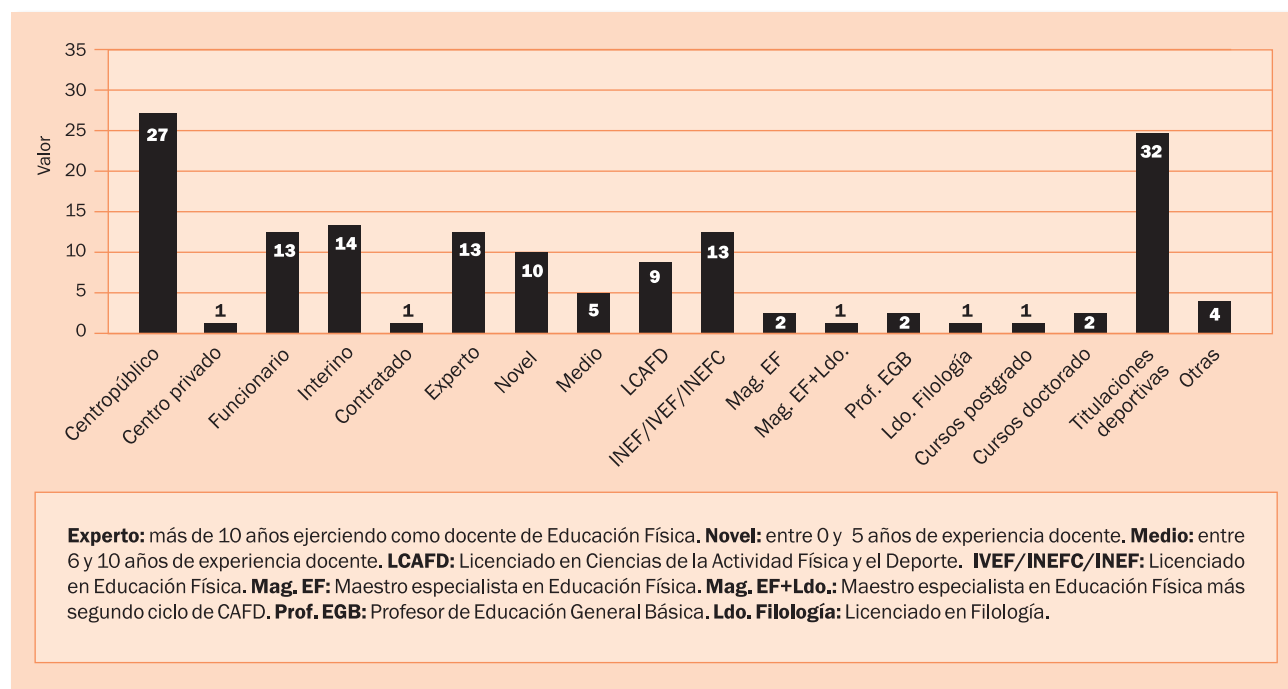
Las cuestiones de investigación parten de la necesidad de conocer qué sabe el profesorado de EF de las competencias básicas, qué estrategias emplea para su puesta en práctica y qué factores se perciben como promovedores u obstaculizadores, en el desarrollo en la programación.

Muestra y participantes

La muestra se compone por los docentes de educación física que dan clase en la comarca de La Marina Baixa (Alicante). Por lo tanto, nuestro proceso de muestreo responde a una naturaleza no probabilística y se puede caracterizar a la muestra como disponible e intencional.

De un total de 37 profesores de educación física en toda la comarca, el estudio comprende a 28 participantes, lo cual representa el 76 % del total de la población disponible y la convierte en una muestra representativa.

El perfil de los participantes recoge a profesores noveles y expertos, funcionarios de carrera, provisionales o en

**Figura 1**

Perfil de la muestra. (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)

expectativa e interinos, hombres y mujeres, que poseen una o varias titulaciones relacionadas con la educación física y/o el deporte de ámbito superior (diplomaturas y licenciaturas), pero también con formación específica relacionada con algún ámbito concreto de la actividad físico deportiva (ciclos formativos relacionados con la actividad física y el deporte, cursos de técnico deportivo superior o equivalentes).

La *figura 1* muestra el resultado del análisis de las categorías descriptivas.

Técnica de recogida de datos

Se empleó un cuestionario no estructurado, con preguntas abiertas, para que diera lugar a narrativas divergentes sobre un mismo tema sujeto a estudio.

Instrumento para el análisis y códigos inferenciales

Para sistematizar el análisis de los datos obtenidos, empleamos el programa *AQUAD 6* (Huber & Gürtler, 2003). Este nos facilita el mapa general de códigos, los cuales se han organizado en torno a categorías superiores denominadas metacódigos.

Los metacódigos establecidos en nuestro estudio se agrupan en seis:

1. Pensamiento del profesorado: agrupa las respuestas referidas al conocimiento que posee el profesor sobre las competencias básicas.
2. Funciones de las competencias básicas: clasifica las respuestas según la función predominante que le atribuye el participante.
3. Competencias básicas más desarrolladas: ordena las respuestas relativas al tratamiento de las competencias básicas a partir de ámbitos de desarrollo común.
4. Razones para su desarrollo: agrupa las respuestas según la justificación aportada para su desarrollo.
5. Estrategias para su desarrollo: clasifica las respuestas en función de la naturaleza de la estrategia empleada para su puesta en práctica.
6. Desarrollo del enfoque competencial: agrupa las respuestas en torno a factores que promueven u obstaculizan el desarrollo del mismo.

Resultados

El proceso de codificación se realizó a partir de la interpretación del discurso, donde las categorías

emergen a partir del análisis inductivo profundo de cada narrativa, tal y como se plantea en la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998). A pesar de que existen posturas discrepantes sobre el empleo de dicha teoría como método de estudio (Altrichter & Post, 1989; Allan, 2003), nosotros hemos considerado que el empleo de un método inductivo permite

ordenar y agrupar las unidades de significación o códigos en dimensiones equivalentes, con la finalidad de poder estructurar el pensamiento de los integrantes de la muestra, en una secuencia categorial determinada.

Tras la codificación y análisis de los datos, los resultados obtenidos se muestran en la *figuras 2-7*.

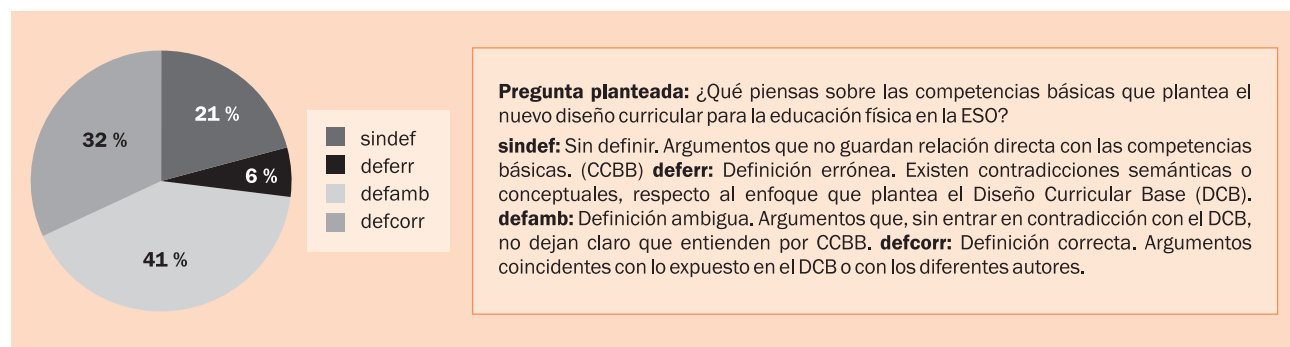


Figura 2

Pensamiento del profesorado. (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)

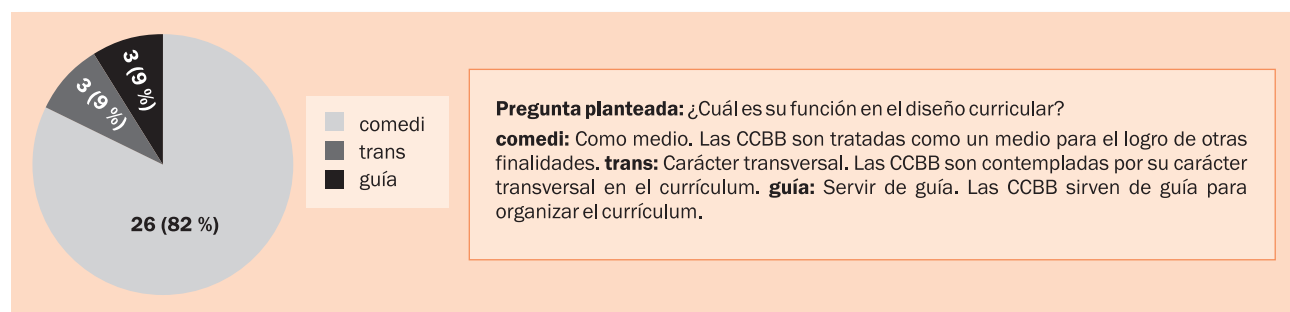


Figura 3

Funciones asignadas a las competencias básicas. (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)

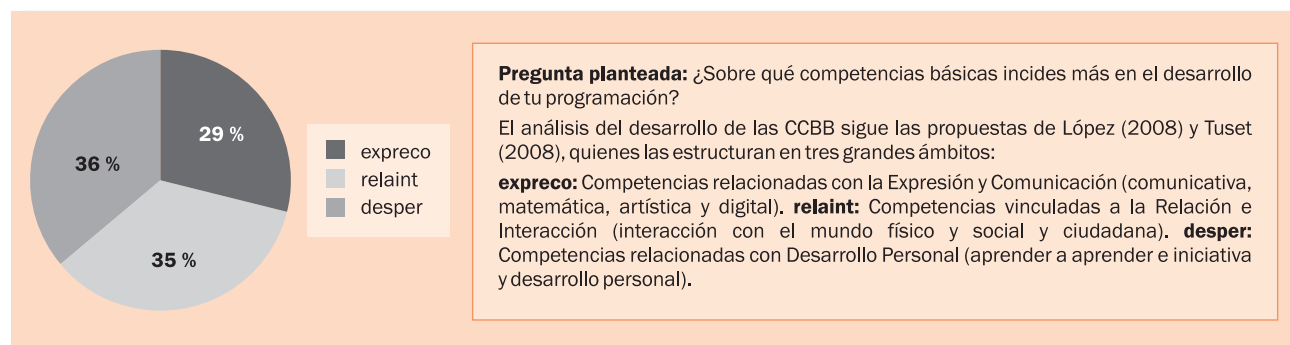
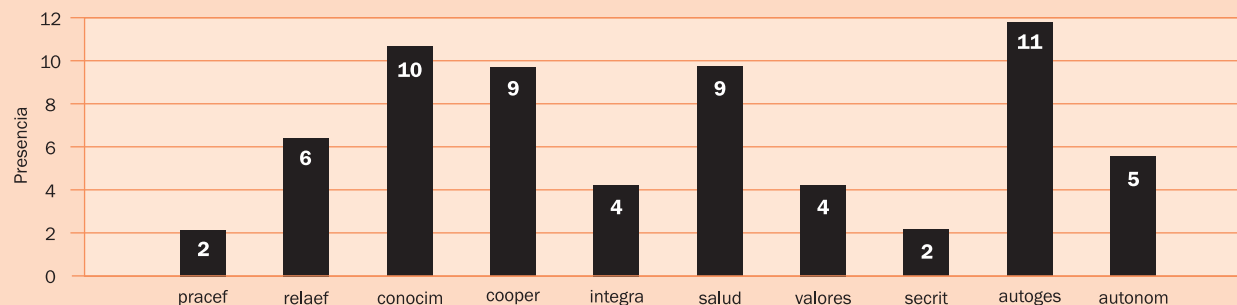


Figura 4

Competencias más desarrolladas (ámbitos de desarrollo). (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)

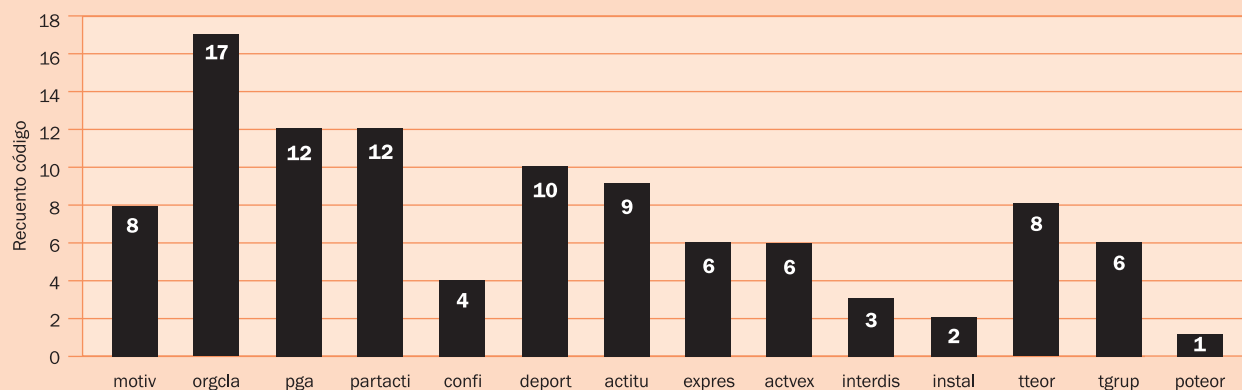


Pregunta planteada: ¿Por qué incides en ellas?

pracef: Carácter práctico de la asignatura. Los contenidos prácticos posibilitan el desarrollo de ciertas competencias sobre otras que requieren de contenidos teóricos para su desarrollo. **relaef:** Relación con el enfoque y orientación del área de EF. La orientación práctica de la EF que marca el DCB provoca que se prioricen unas competencias sobre otras, porque suponen un escenario idóneo para su desarrollo a través de la E.F. **conocim:** Desarrollo de conocimientos para la vida. Las CCBB posibilitan lograr ciertos conocimientos necesarios para la vida. **cooper:** Desarrollo de la cooperación y el respeto. Por medio de las competencias se incide más en la cooperación y respeto entre iguales. **integra:** Fomento de la integración y la aceptación. Las CCBB ayudan a lograr la integración de todos. **salud:** Desarrollo de la salud y de hábitos de vida saludables. Las CCBB fomentan la interacción del sujeto con el entorno, lo que le proporcionará experiencias para consolidar hábitos de vida saludables. **valores:** Educación en valores para la vida. El tratamiento de las CCBB en clase proporcionará una educación en valores en general, sin especificar sobre cuáles se incide más. **secrit:** Desarrollo del sentido crítico. Con las CCBB se conseguirá que los alumnos desarrollen el sentido crítico. **autoges:** Desarrollo de la capacidad de autogestión de sus propios recursos. Las CCBB posibilitarán una gestión mejor los recursos de los que dispone en cada momento para enfrentarse a los problemas. **autonom:** Fomento de la autonomía. Las CCBB ayudarán a tener iniciativa y autonomía en las decisiones y acciones que deba desarrollar.

Figura 5

Razones para el desarrollo de las competencias. (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)

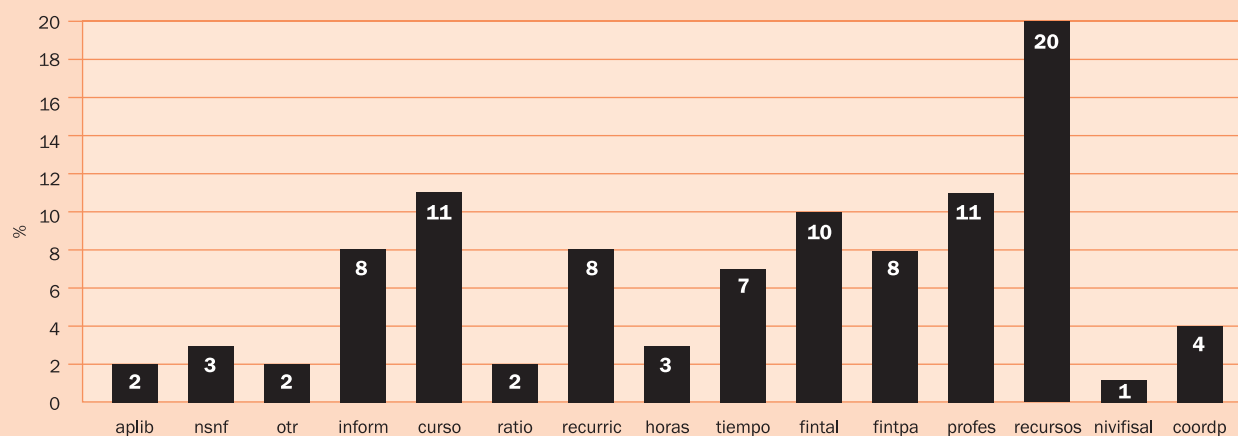


Pregunta planteada: ¿Qué estrategias llevas a cabo para materializar en la práctica el desarrollo de las competencias básicas?

motiv: Motivación. Actuaciones orientadas al aumento de la motivación e implicación en la práctica. **orgcla:** Organización de la clase. Estrategias encaminadas a gestionar mejor el tiempo de práctica. **pga:** Programación. Planificación a medio y largo plazo. **partacti:** Participación activa. Empleo de estilos de enseñanza que promuevan la participación activa. **confi:** Condición Física. Por medio de los contenidos de condición física, se desarrollan las CCBB. **deport:** Deportes. El desarrollo de las CCBB se logra por medio de la enseñanza de los deportes. **expres:** Expresión Corporal. Los contenidos expresivos son un recurso para el desarrollo de las CCBB. **actitu:** Hábitos y actitudes. Potenciar los contenidos actitudinales favorece el desarrollo de las CCBB. **activex:** Actividades Extraescolares y complementarias. Realización de actividades extraescolares para el desarrollo de las CCBB. **interdis:** Propuestas interdisciplinares. Realización de proyectos interdisciplinares para su desarrollo. **instal:** Empleo de equipamiento e instalaciones variadas para el desarrollo de las CCBB. **tteor:** Trabajos teóricos. Realización de trabajos sobre teoría (en papel, on line). **tgrup:** Trabajos en grupo. Realización y exposición de trabajos en grupo. **poteor:** Poca Teoría. Preferencia por contenidos prácticos para el desarrollo de las CCBB.

Figura 6

Estrategias empleadas para el desarrollo. (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)



Pregunta planteada: En tu opinión, ¿qué aspectos faltan o sobran para poder llevar a cabo un verdadero enfoque competencial en educación física actualmente? ¿Por qué?

aplib: Aplicación correcta del enfoque competencial. **nsnf:** Ni sobra ni falta nada. **otr:** Otros. **inform:** Información sobre la nueva legislación educativa y las competencias básicas. **curso:** Cursos de formación para el profesorado. **ratio:** Número de alumnos por aula. **recurric:** Reformar el currículum. **horas:** Número de horas asignadas a la EF en la ESO. **tiempo:** Tiempo disponible para llevar a cabo lo programado. **fintal:** Falta de interés mostrado por el alumnado. **fintpa:** Falta de interés general por falta de los padres. **profes:** Falta de motivación e interés del profesorado. **recursos:** Escasez de recursos materiales y económicos. **nivifisal:** Nivel físico y de preparación general de los alumnos. **coordp:** Poca coordinación e intercambio de ideas entre el profesorado.

Figura 7

Desarrollo del enfoque competencial. (Fuente: tomado de Barrachina, 2010)

Conclusiones

A partir de los objetivos planteados en la investigación extraemos las siguientes conclusiones.

De la cuestión: **Conocer el pensamiento del profesorado sobre las competencias básicas** se derivan las siguientes conclusiones:

1. El concepto y naturaleza de las competencias básicas es una corriente que se está introduciendo en el desarrollo de la función docente, pero aún está consolidándose y genera controversia. El 41 % del profesorado participante en el estudio realiza una definición ambigua de las mismas, mientras que únicamente el 32 % lo hace de forma correcta, según las aportaciones existentes en la literatura y las propias del sistema educativo.

2. Las funciones de las competencias básicas sí parecen estar más claras, puesto que la distribución de las mismas y las razones que esgrimen en su justificación guardan concordancia, tanto con el enfoque de las competencias que plantea el diseño curricular, como entre las respuestas ofrecidas por el profesorado participante en el estudio. El 81 % de los participantes considera que

la función de las competencias básicas está relacionada con las finalidades extrínsecas de la educación (Arnold, 1991; Devís & Molina, 1998) y le asigna la función de “ser un medio para”.

Entre las razones más empleadas para justificar su función nos encontramos: la autogestión con el 18 % y el desarrollo de conocimientos, con el 16 %, lo que suponen el 34 % del total de razones aludidas.

Estas razones conectan directamente con la orientación hacia la práctica de la enseñanza que se plantea en el contexto Europeo (1997, 2002, 2006) y que también recoge la LOE (2006). Además están en sintonía con las grandes finalidades del sistema educativo: el desarrollo personal y de la capacidad de aprendizaje permanente como medio para la integración social.

De la cuestión: **Identificar que competencias básicas se desarrollan con mayor frecuencia**, extraemos las siguientes conclusiones:

1. Consecuencia de la orientación práctica de las funciones asignadas y en conexión con el carácter del

área, las competencias que más se desarrollan, de acuerdo con López (2008) son las relacionadas con los ámbitos de la relación e interacción y del desarrollo personal.

Debido a esto, las competencias relacionadas con el ámbito de la expresión y comunicación son relegadas a un segundo plano derivado, fundamentalmente, a su mayor incidencia en aspectos teóricos.

Los resultados nos demuestran que existe un reparto equitativo entre los dos primeros ámbitos, con un 36 % para cada uno, lo que supone el 72 % del total de las competencias desarrolladas en la programación de educación física, mientras que únicamente el 28 % se dedica al desarrollo de las competencias relacionadas con el ámbito de la expresión y la comunicación.

Por tanto, las competencias sobre las que más se incide en la programación de educación física son las siguientes: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, interacción con el mundo físico y social y ciudadana, porque guardan mayor relación con el carácter práctico del área. Mientras que las que menor incidencia tienen son: lingüística, matemática, cultural y artística y tratamiento de la información y competencia digital, por considerarlas con una mayor orientación teórica.

De la cuestión: **Identificar las estrategias que emplea el profesorado para el desarrollo de un enfoque competencial**, extraemos las siguientes conclusiones:

1. Debido a la elástica interpretación con la que se refieren los participantes a las competencias básicas y a la ambigüedad con que se plantean en la legislación educativa, la mayoría de las estrategias están relacionadas con aspectos cercanos a la práctica diaria del profesor.

Por tanto, aquellas decisiones relacionadas con el diseño y la organización de las sesiones, así como las que guardan relación con la participación activa y el fomento de la motivación, son las estrategias más empleadas.

En relación con las decisiones vinculadas al diseño curricular, 16 % de las estrategias empleadas se refieren a aspectos organizativos de las sesiones y el 11 % lo hacen en relación con la organización de la programación, lo que supone el 27 % del total de las estrategias empleadas.

Por lo que respecta a las decisiones relacionadas con la promoción de la participación activa y la motivación del alumnado, suponen el 19 % del total de las estrategias.

Por tanto, el porcentaje de estrategias empleadas relacionadas con estos dos ámbitos supone casi la mitad de las mismas con el 46 % del total.

Según estos datos, podemos afirmar que casi la mitad de las estrategias que emplea el profesor de E.F para el desarrollo de las competencias básicas, están orientadas al fomento de la participación activa y al desarrollo de la motivación por medio de la selección, organización y presentación de las tareas que componen las sesiones prácticas.

2. Los profesores detectan que el principal problema con el que deben lidiar para desarrollar el enfoque competencial es la falta y precariedad de recursos en general (19 %). Éste se relaciona tanto con la escasez de materiales y de equipamiento e instalaciones, como por la falta de inversión económica que debe acompañar su desarrollo administrativo.

Otros problemas aludidos por los profesores son la falta de formación (11 %) e información recibida (8 %) para su desarrollo práctico, el cual acaba generando desencanto en el profesorado (11 %) y la escasa implicación de los alumnos (10 %) y los padres (8 %) en la educación.

La suma de todos estos factores representa más de la mitad de los obstáculos (56 %) que, en mayor medida, son percibidos por el profesorado como dificultadores, a la hora de desarrollar un enfoque competencial.

Discusión

Tras el análisis de los datos obtenidos, podemos afirmar que el enfoque por competencias aún no se ha consolidado en la práctica de la educación física y se percibe de manera difusa entre los docentes. A nuestro entender, los resultados arrojan la posibilidad de someter a discusión algunos aspectos que pueden promover un cambio en la racionalidad del profesorado y que permitan consolidar el enfoque por competencias en la E.F.

En primer lugar, consideramos imprescindible realizar una mayor y mejor difusión del enfoque por competencias entre el profesorado, puesto que éste es el motor del cambio (Sparkes, 1992). Si el profesorado percibe el enfoque por competencias como una innovación concebida de arriba-abajo (Carbonell, 2002) y alejada de su realidad docente, no se producirán cambios profundos que modifiquen su racionalidad hacia una orientación práctica y deliberativa. En este sentido, la organización de cursos de formación específicos para educación física y la promoción del intercambio de experiencias, fomentarían la reflexión sobre la propia práctica, ayudando a conectar

las intenciones con las acciones y a percibir esta innovación como un agente para la mejora educativa.

En segundo lugar, creemos que el profesorado no ha integrado el enfoque por competencias en su práctica y que ésta no se ha modificado de manera sustancial, puesto que existen ámbitos de desarrollo competencial que se perciben como teóricos o externos al área. La realización de una intervención competente se caracteriza por la movilización simultánea e interrelacionada de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, ajustados a la situación específica (Zabala, 2011). Toda acción competente, por sencilla que sea, pondrá en juego estos componentes. Por lo tanto, si existen sistemáticamente ámbitos que se consideran alejados del área y se le asignan mayoritariamente funciones extrínsecas, pueden revelarnos que el diseño de la práctica de la E.F sigue la misma racionalidad que se llevaba a cabo antes de la entrada en vigor de la LOE (2006).

En último lugar, las principales estrategias empleadas para su desarrollo se refieren a aspectos organizativos y motivacionales de las tareas de enseñanza. Esta circunstancia nos puede indicar que los cambios introducidos son de carácter superficial, pero que no necesariamente entrañan cambios reales o profundos, ya que éstos implican una transformación de las creencias, valores y asunciones pedagógicas que configuran la visión de la educación que tiene el profesorado (Sparkes, 1992).

Este aspecto se pone nuevamente de manifiesto cuando se alude la falta recursos y a su precariedad como los principales obstáculos para su desarrollo, pero no se produce ningún cuestionamiento sobre la propia práctica y la influencia que ésta podría ejercer en relación con la consolidación del enfoque por competencias.

Pensamos que en un futuro inmediato se deben llevar a cabo investigaciones, que profundicen en el estudio de estos aspectos y permitan obtener más información sobre la naturaleza de los cambios que se estén produciendo, para analizar cómo pueden estar afectando al desarrollo del enfoque por competencias en la EF.

Limitaciones

En el estudio realizado pueden existir limitaciones que agrupamos en torno a los siguientes aspectos:

1. El objeto de estudio seleccionado

La ambigüedad que suscita su interpretación y la controversia que conlleva su desarrollo práctico generan muchas dificultades para abordar su estudio.

2. El tamaño y representatividad de la muestra y el alcance del estudio

Las características demográficas nos ofrecen unos resultados muy específicos a la muestra y al perfil de los participantes seleccionados, que deberían contrastarse con la realización de estudios similares en otros puntos de la geografía, tanto valenciana como de ámbito nacional y poder establecer semejanzas y diferencias entre ambos.

3. La naturaleza de la metodología empleada y el diseño de la investigación

Aunque consideramos totalmente apropiado el uso de la metodología cualitativa para el análisis e interpretación de una parcela de la realidad, si se quiere abordar desde la perspectiva de los participantes, pueden existir aspectos que se hayan pasado por alto o no se haya profundizado como se pudiera, por no emplear, en algún momento del diseño, métodos cuantitativos. Con su empleo se puede dotar al estudio de otra perspectiva que nos diera una nueva dimensión para seguir ahondando en el mismo.

Propuestas de futuro

Se podrían desarrollar líneas de investigación que contemplaran los siguientes aspectos.

1. Relacionada con la conceptualización y funciones de las competencias

Emplear el cuestionario estructurado como técnica de recogida de datos combinado con las entrevistas y/o con el cuestionario no estructurado.

2. Respecto a las estrategias para el desarrollo de las competencias básicas

Plantear una investigación-acción de corte colaborativo y crítico donde se cuestionara la racionalidad que subyace a determinadas decisiones que se toman en la práctica y su relación con el cambio que sugiere la aplicación del enfoque por competencias.

3. Referidas al desencanto del profesorado

Realizar un estudio de caso y analizar si éstos reúnen las competencias profesionales para ejercer la función docente y si es así, plantearlo desde la aportación de la Teoría de Metas para averiguar la naturaleza que las motiva.

4. En relación con la escasa implicación de las familias

Realizar un proyecto de innovación para modificar y reorientar el Proyecto Educativo de Centro, haciendo partícipes a las familias en este proceso para que se sintieran parte importante en el desarrollo del mismo.

5. En relación con la falta de interés del alumnado

Realizar una investigación-acción para integrar sus intereses e inquietudes y articular procedimientos para que se impliquen realmente en su proceso de aprendizaje y de evaluación, cediéndoles responsabilidad y generando un contexto de enseñanza compartida que favorezca el desarrollo de intervenciones competentes en las clases.

Referencias

- Allan, G. W. (2003). A critique of using Grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 1-10.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1989). Does the grounded theory approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 13-20. doi:10.1080/0305764890190104
- Barrachina, J. (2009). La programación de la educación física en base a competencias en infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En D. Blázquez & E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp.11-136). Barcelona: INDE
- Barrachina, J. (2010). *Análisis del desarrollo de las competencias básicas en la Educación Física para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comarca de La Marina Baixa. Estudio de casos*. (Texto inédito elaborado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados). Universidad de Alicante, Alicante.
- Carbonell, J (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 277-292). Madrid: Editorial La Muralla.
- Guba, E., & Lincoln (2005). Paradigmatic controversias, contradictions and emerging confluences. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp.191-215). London: Sage Publications Inc.
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2003). *Manual zur software AQUAD 6. (Erstveröffentlichung)*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag. Recuperado de <http://www.aquad.de/es/informacion/manual-aquad-6/>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Lomelín, M. (2008). *Cómo hacer investigación cuantitativa en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- López, J. (2008). Las competencias básicas del currículum en la LOE. *V Congreso Internacional de Educación y Sociedad*. Recuperado de <http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>
- Marco Stiefel, B. (2008). *Las competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Orden ECI 2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competences for a successful life and a well functioning society*. Key DeSeCo publications. Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/desecco www.desecco.admin.ch
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sandín, M.ª P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sparkes, A. (1992): Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devís & C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.
- Strauss, A., & Corbin, J (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Tuset, A. (2008). Els aprenentatges de les competències bàsiques dins del marc de la LOE. *XII Jornades Didàctiques: Aprenentatges per a la vida*. CEFIRE de Vinaròs.
- Zabala, A. (Coord.). (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària*. Barcelona: Graó.